

平成29・30年告示の学習指導要領に基づく歴史教育

——小・中・高の連続性と高等学校「日本史探究」を想定した授業実践を通して——

久賀 隆之*・白石 崇人**

History Education in the Government Guidelines for Teaching (2017, 2018):
Through the Continuity of Junior, Junior High and High Schools
and Lesson Practice Assuming High School “Nihonshi Tankyu”

Takayuki KUGA* and Takato SHIRAISHI**

はじめに

本稿の目的は、小・中・高等学校の学習の連続性と高等学校「日本史探究」を想定した授業開発とを通して、平成29（2017）・30（2018）年告示の学習指導要領に基づく歴史教育のあり方を研究することである。

平成29年に小学校・中学校の、そして平成30年に高等学校の学習指導要領が告示された。これらの指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」や「学びの三要素」が明示されるなど、これまでの学習を変化させようとする様々な考えが示されている。このうち、学びの三要素とは、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」、「学びに向かう態度、人間性」の三つのことであり、この三要素を各教科などで学ぶことが求められており、これは各教科の目標にも明示されている。そして、小学校・中学校の社会科、高等学校の地理歴史科・公民科についても、学びの三要素をもとに科目の目標が変更されており、社会的事象の見方・考え方を働かせた学びが求められるようになった。

平成元（1989）年の高等学校学習指導要領の告示以来、社会科としての小・中学校の歴史教育と、地理歴史科としての高等学校の歴史教育とは別々に発展してきた。しかし、平成29年告示の小学校・中学校の社会科、平成30年告示の高等学校の地理歴史科・公民科の学習指導要領では、従来よりも目標の一貫性が強くなっている。特に、「調べまとめる技能」と「表現すること」が、各校種の社会科・地理歴史科・公民科の教科、科目の目標に明確に据えられていることは変化の一つとして着目すべきである。

このような変化は、これからの歴史教育に対する、従来の歴史教育の抱えていた問題点を乗り越えて欲しいという期待から来ている。倉持によれば、これまでの「一般的な授業」は、『個別事象の提示と機械的表面的な記憶』の授業が多く、『社会科は暗記科目』、特に『歴史は暗記だ』と指摘されることが多く、これでは「自ら考える」生徒が育つことが困難とされる¹⁾。また、渡部によると、教師たちによる一方的な説明とその暗記に終始する実証主義的な歴史教育は、歴史学の学問的権威を自分たちで十分に確認しないで受け入れる態度を生み出してしまふ²⁾。このような歴史教育批判は以前か

* 附属高等学校教諭

** 本学准教授

らあった。兎玉によれば、平成21（2009）年告示の「日本史B」の学習指導要領において、すでに暗記中心の歴史教育を改めようとしていたことを読み取ることができる³⁾。また、1990年代以降すでに、加藤公明ら歴史教育者協議会のメンバーは、教え込み・暗記による歴史授業を批判して「考える歴史の授業」を実践してきた⁴⁾。平成29・30年告示の学習指導要領は、このような批判と実践を背景に成立したものと考えられる。

これからの歴史教育には、小学校・中学校・高等学校を通じた目標の一貫性が強調され、これまでのいわゆる「暗記型」ではなく、社会的な事象の見方・考え方を働かせる学びが求められている。そして、この学びを進めていくうえで、高等学校では「資料の活用」が一定の成果を上げると思われる。たとえば、米山は新教科「歴史総合」の授業づくりについて、目標に書かれている技能を習得させるために単なる「活動主義」に陥ってしまうことを危険視しながら、学びを発展させる方法として「資料の活用」の重要性を次のように述べている。

この科目〔久賀注：歴史総合のこと〕を創造的に発展させる一つの方法は、多様な史資料を活用した思考力・判断力・表現力の育成であろう。「内容の取扱い」〔久賀注：平成30年告示の学習指導要領〕では従来同様に「指導に当たっては、客観的で公正な資料に基づいて、事実の正確な理解に導く…」とあるが、教師が提示する資料だけでなく、生徒の資料選択権を認め、生徒が探した資料を含めて資料と向き合い、生徒間、生徒と教師間の学び合いを進めたい⁵⁾。

このように米山は資料を活用した授業には、生徒の主体的な学びを深める可能性があることを指摘した。この学びを高等学校で行うにはどうすればよいか。高等学校でこの学びを進めることで、小学校・中学校での学びをさらに深める

こともできるのではないか。

そこで、本稿では次のように研究を進める。まず、現行の学習指導要領と新学習指導要領とを比較して、小・中学校社会科と高校地理歴史科との歴史分野の目標の関連性について検討する。次に、「資料の収集」に着目した日本史の授業についての単元開発を行い、授業実践を基に成果と課題を明らかにする。（久賀・白石）

1. 平成20・21年告示学習指導要領と平成29・30年告示学習指導要領の比較

(1) 小学校社会科 第6学年

平成29年告示の小学校学習指導要領第2章第2節第1において、社会科の目標には、最初に「社会的事象の見方・考え方を働かせ」とあり、この「見方・考え方」の活用を通して、資質・能力の育成をめざすことが明記されている。また、この学習指導要領では、学習者が主体的な学びを通して「技能」・「力」を身に付けるという観点が強い。そして、目標(1)には「情報を適切に調べまとめる技能」とある。さらに、(2)では「社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考える力、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断する力、考えたことや選択・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力」とある。平成20年告示の学習指導要領の(3)には、「社会的事象の意味をより広い視野から考える力、調べたことや考えたことを表現する力」と記されていた。これらを比較すると、平成20年告示の学習指導要領では「広い視野から考える力」や「調べたことや考えたことを表現する力」と抽象度が高かったものが、平成29年告示の学習指導要領ではその「力」の説明がより具体的なものとなっていることがわかる。

表1 小学校社会科の目標

平成20年告示学習指導要領	平成29年告示学習指導要領
<p>〔第6学年〕 1 目標 (1) 国家・社会の発展に大きな働きをした先人の業績や優れた文化遺産について興味・関心と理解を深めるようにするとともに、我が国の歴史や伝統を大切に、国を愛する心情を育てるようにする。 (2) 日常生活における政治の働きと我が国の政治の考え方及び我が国と関係の深い国の生活や国際社会における我が国の役割を理解できるようにし、平和を願う日本人として世界の国々の人々と共に生きていくことが大切であることを自覚できるようにする。 (3) 社会的事象を具体的に調査するとともに、地図や地球儀、年表などの各種の基礎的資料を効果的に活用し、社会的事象の意味をより広い視野から考える力、調べたことや考えたことを表現する力を育てるようにする。</p>	<p>〔第6学年〕 1 目標 社会的事象の見方・考え方を働かせ、学習の問題を追究・解決する活動を通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。 (1) 我が国の政治の考え方と仕組みや働き、国家及び社会の発展に大きな働きをした先人の業績や優れた文化遺産、我が国と関係の深い国の生活やグローバル化する国際社会における我が国の役割について理解するとともに、地図帳や地球儀、統計や年表などの各種の基礎的資料を通して、情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする。 (2) 社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考える力、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断する力、考えたことや選択・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。 (3) 社会的事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、我が国の歴史や伝統を大切に国を愛する心情、我が国の将来を担う国民としての自覚や平和を願う日本人として世界の国々の人々と共に生きることの大切さについての自覚を養う。</p>

出典 『平成20年告示小学校学習指導要領』『平成29年告示小学校学習指導要領』によって作成

(2) 中学校社会科 歴史的分野

平成29年告示の中学校学習指導要領第2章第

2節第2において、社会科歴史的分野の目標では、「社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせ」て、「グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力」を育成するとしている。また、この学習指導要領では学習者が主体的な学びを通して「技能」・「力」を身に付けるという観点が強い。そして、目標(1)では「諸資料から歴史に関する様々な情報を効果的に調べまとめる技能」とある。(2)では「多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し複数の立場や意見を踏まえて公正に選択・判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力」とある。このように平成29年告示の学習指導要領では「技能」・「力」の獲得が強調されている。一方で、平成20年告示の学習指導要領の(4)では「様々な資料を活用して歴史的事象を多面的・多角的に考察し公正に判断するとともに適切に表現する能力と態度」と記されていた。比較すると、平成29年告示の学習指導要領では、以前よりも獲得される「技能」・「力」がより具体的になっている。これは小学校と共通しているといえよう。

表2 中学校社会科歴史的分野の目標

平成20年告示学習指導要領	平成29年告示学習指導要領
<p>目標 (1) 歴史的事象に対する関心を高め、我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解させ、それを通して我が国の伝統と文化の特色を広い視野に立って考えさせるとともに、我が国の歴史に対する愛情を深め、国民としての自覚を育てる。 (2) 国家・社会及び文化の発展や人々の生活の向</p>	<p>目標 社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を次のとおり育成することを目指す。 (1) 我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を</p>

上に尽くした歴史上の人物と現在に伝わる文化遺産を、その時代や地域との関連において理解させ、尊重する態度を育てる。

(3) 歴史に見られる国際関係や文化交流のあらましを理解させ、我が国と諸外国の歴史や文化が相互に深くかかわっていることを考えさせるとともに、他民族の文化、生活などに関心をもたせ、国際協調の精神を養う。

(4) 身近な地域の歴史や具体的な事象の学習を通して歴史に対する興味・関心を高め、様々な資料を活用して歴史的な事象を多面的・多角的に考察し公正に判断するとともに適切に表現する能力と態度を育てる。

背景に、各時代の特色を踏まえて理解するとともに、諸資料から歴史に関する様々な情報を効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。

(2) 歴史に関わる事象の意味や意義、伝統と文化の特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなどに着目して多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し複数の立場や意見を踏まえて公正に選択・判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。

(3) 歴史に関わる諸事象について、よりよい社会の実現を視野にそこで見られる課題を主体的に追究、解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される我が国の歴史に対する愛情、国民としての自覚、国家及び社会並びに文化の発展や人々の生活の向上に尽くした歴史上の人物と現在に伝わる文化遺産を尊重しようとするこの大切さについての自覚などを深め、国際協調の精神を養う。

出典 『平成20年告示中学校学習指導要領』『平成29年告示中学校学習指導要領』によって作成

(3) 高等学校地理歴史科 日本史探究

平成30年告示の高等学校学習指導要領第2章第2節第4において、日本史探究の目標では、「社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせ」て、「平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力」を育成するとしている。また、この学習指導要領では学習者が主体的な学びを通して「技能」・「力」を身に付けるという観点が強い。そして、目標(1)では「諸資料から我が国の歴史に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技

能」とある。(2)では「概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し解決を視野に入れて構想したりする力や、考察、構想したことを効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力」とある。このように新指導要領では「技能」・「力」の獲得が強調されている。一方で、平成21年告示の学習指導要領の(4)では「歴史的思考力を培い」にとどまっている。二つを比較すると、平成30年告示の学習指導要領では獲得される「技能」・「力」が従来よりも具体的に表現されている。これは小学校・中学校と共通している。また、小学校・中学校以上に、高等学校では科目の目標自体が明確になっているということも着目すべきである。(久賀)

表3 高等学校日本史Bと日本史探究の目標

平成21年告示学習指導要領「日本史B」	平成30年告示学習指導要領「日本史探究」
<p>目標</p> <p>我が国の歴史の展開を諸資料に基づき地理的条件や世界の歴史と関連付けて総合的に考察させ、我が国の伝統と文化の特色についての認識を深めさせることによって、歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質を養う。</p>	<p>目標</p> <p>社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力を次のとおり育成することを目指す。</p> <p>(1) 我が国の歴史の展開に関わる諸事象について、地理的条件や世界の歴史と関連付けながら総合的に捉えて理解するとともに、諸資料から我が国の歴史に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。</p> <p>(2) 我が国の歴史の展開に関わる事象の意味や意義、伝統と文化の特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなどに</p>

着目して、概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し解決を視野に入れて構想したりする力や、考察、構想したことを効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。
 (3) 我が国の歴史の展開に関わる諸事象について、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に探究しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される日本国民としての自覚、我が国の歴史に対する愛情、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚などを深める。

出典 『平成21年告示高等学校学習指導要領』『平成30年告示高等学校学習指導要領』によって作成

2. 「調べまとめる技能」の一つとしての資料の収集

前節で、小・中・高等学校の新旧の学習指導要領を比較した。そこでわかったことは、平成29・30年告示学習指導要領では、社会的な「見方・考え方を働かせること」と、主体的に学ぶことを通して「技能」・「力」を育成することが、小学校から高等学校まで一貫しているということだった。さらに、特に高等学校では旧学習指導要領に比べて、獲得すべき「技能」・「力」がより明確になった。このような変化の中で、高等学校の歴史の授業はどのようにすべきなのかを、本節以降で考えたい。

平成21年告示の高等学校の学習指導要領では、授業における資料の扱い方は「諸資料に基づき地理的条件や世界の歴史と関連付けて総合的に考察させ」にとどまっていた。一方で、平成30年告示の学習指導要領では「諸事象について、地理的条件や世界の歴史と関連付けながら総合的に捉えて理解するとともに、諸資料から我が国の歴史に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付ける」とある。このうち、「調べまとめる技能」について、小・中学校の平成29年告示の学習指導要領でも同じ文言が使われていることは注目すべきだろう。つまり、これからの歴史教育は、小・中・高等学校を通貫して「調べまとめる技能」を育成することが求められているのである。

このように、今後の歴史教育では、社会的な「見方・考え方」を働かせて「調べまとめる技能」を主体的に身につけるために、「資料の収集」を行う授業が大きな役割を果たすと思われる。「資料の収集」について述べられているのは平成29・30年告示の学習指導要領が初めてのことではなく、平成20・21年告示の学習指導要領でもすでに述べられている。しかし、その内容はいずれの校種においても具体的なものではなかった。一方で、平成29・30年告示の学習指導要領の解説では具体的なものとなっている。小学校の解説では、「調査活動や諸資料の活用など手段を考えて問題解決に必要な社会的事象に関する情報を集める技能、集めた情報を『社会的事象の見方・考え方』に沿って読み取る技能、読み取った情報を問題解決に沿ってまとめる技能⁶⁾とされている。また、中学校の解説では「手段を考えて課題の解決に向けて必要な社会的事象に関する情報を収集する技能、収集した情報を社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせて読み取る技能、読み取った情報を課題の解決に向けてまとめる技能⁷⁾とされている。そして、高等学校「日本史探究」の解説では、「課題の解決に向けて必要な社会的事象に関する情報を収集する技能、収集した情報を社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせて読み取る技能、読み取った情報を課題の解決に向けてま

める技能」⁸⁾とあり、さらに、「これらの情報は主に様々な資料を通して収集される」⁹⁾とある。

このように、小・中・高等学校の各段階を通じて、資料の収集という技能を働かせることが述べられている。そして、この技能を働かせた授業では資料を収集する際に闇雲に調べるのではなく、社会的な「見方・考え方」を働かせることが必ず求められている。この点に着目した

授業実践を次節で検討する。 (久賀)

3. 資料の収集活動を取り入れた授業実践

2019年10月4日～11月1日、筆者(久賀)は単元「平安時代の外交―遣唐使―」を開発し、2年生対象の一連の授業(日本史B)を行った。単元の目標・指導計画は表4の通りである。

この授業では、「遣唐使が減少した理由」を示

表4 日本史探究を想定した単元の目標・指導計画

高等学校地理歴史科(日本史B)		学校名	広島文教大学附属高等学校
第I部 原始・古代		対象学級	2年
第1章 貴族政治と国風文化		生徒数	32名
平安時代の外交―遣唐使―		担当者	久賀隆之
1 単元の目標			
知識・技能		思考力・判断力・表現力	主体的に学習に取り組む態度
・ 国外・国内の影響により遣唐使が停止されたということが理解できる。(知識) ・ 遣唐使の派遣回数が減少した理由を示す資料を自ら集めることができる。(技能)		・ 遣唐使の派遣回数が減少した理由の仮説を立て、それを証明するための資料を各自で探し、それをもとに文章で表現することができる。 ・ 遣唐使の派遣回数が減少した理由を、多角的な視点から考察できる。	・ 遣唐使の派遣回数が減少した理由についてグループ内で話し合うなかで、他者の意見を受け入れながら、自己の意見を批判的に考察できる。 ・ プレゼンテーションの準備を通して、他者と協働して取り組むことができる。
2 単元で働かせる「見方・考え方」			
遣唐使の派遣回数が減少した理由について、自ら収集した資料をもとに国内や国外の歴史と関連づけて考察する。			
3 単元の評価規準			
知識・技能		思考力・判断力・表現力	主体的に学習に取り組む態度
発展	・ 遣唐使が停止されたのは、国内・国外の影響を受けていることが理解できる。(知識) ・ 遣唐使の派遣回数が減少した理由となる複数の資料を自ら集めることができる。(技能)	他者の意見を踏まえたうえで、遣唐使の派遣回数が減少した理由を、多角的な視点から説明することができる。	授業クラス内で、他者の意見を受け入れながら、自己の意見を批判的に考察しようとする。また、他者と協働してプレゼンテーションができる。
応用	・ 遣唐使が停止したことで、国風文化が成立したことが理解できる。(知識) ・ 遣唐使の派遣回数が減少した理由となる資料の一つは自ら集めることができる。(技能)	遣唐使の派遣回数が減少した理由の仮説を立て、自ら調べた資料をもとに説明できる。	グループ内で他者の意見を受け入れながら、自己の意見を主張できる。また、他者と協働してプレゼンテーションの準備ができる。
基礎	・ 遣唐使を菅原道真が停止したことが理解できる。(知識) ・ 資料から遣唐使の派遣回数の変化を調べることができている。(技能)	資料から遣唐使の派遣回数が減少していることを読み取ることができる。	自己の意見を持つことができる。また、自己とは異なる他者の意見があることを知っており、聞くことができている。
4 単元の指導と評価の計画			
時間	学習活動	〔評価の観点〕 評価規準 【評価方法】	
1～2	遣唐使の派遣回数が減少した理由を示す資料を各自で収集する。そして、理由を文章化する。ここでワークシート①を提出する。	〔知識・技能〕 資料から遣唐使の派遣回数の変化を調べることができている。 〔思考力・判断力・表現力〕 遣唐使の派遣回数が減少した理由の仮説を立て、自ら調べた資料をもとに説明できる。 【ワークシート①】	
3	各自が収集した資料をもとに、グループでプレゼンテーションの準備をする。	〔主体的に学習に取り組む態度〕 グループ内で他者の意見を受け入れながら、自己の意見を主張できる。また、他者と協働してプレゼンテーションの準備ができる。 【プレゼンテーション資料・机間指導】	
4	プレゼンテーションを各グループ2～3分で行う。各グループのプレゼンテーションからわかったことをワークシート②に記入する。	〔主体的に学習に取り組む態度〕 自己の意見を持つことができる。また、自己とは異なる他者の意見があることを知っており、聞くことができている。 【ワークシート②】	
事後	グループのプレゼンテーション準備や各グループのプレゼンテーションからわかったことを踏まえて、遣唐使の派遣回数が減少した理由を再度文章化し、ワークシート②を提出する。	〔思考力・判断力・表現力〕 授業クラス内で、他者の意見を受け入れながら、自己の意見を批判的に考察しようとする。 【ワークシート②】	

出典 久賀が作成

す資料を生徒が各自で収集し、それを持ち寄ってグループワークをして、プレゼンテーションを行った。これらの活動を通して、資料を吟味し、その資料を活用する力を養うことを目標とした。また、評価方法が重要となってくるので、事前に生徒の「知識・技能」や「思考力・判断力・表現力」がどの段階にあるかを評価する規準を示したループリックを作成し、これをもとに計2回評価を行った。

(1) 年表から読み取る (個別学習)：第1時

本単元の第1時では、ワークシート① (図1) を用いて生徒たちが各自で学習を進めた。

生徒はそれぞれ、まずワークシート①の1つ目の問いである「遣唐使の派遣回数」を次の手順で調べた。生徒は、副教材として持っている『最新 日本史図表』p.79③「7～9世紀の日本と中国(隋・唐)・新羅・渤海との外交関係」の年表から「遣唐使の派遣回数」を調べ、ワークシート①に当該年代ごとの数を記入した。そ

して次に、記入した数から「遣唐使の派遣回数」がどのように変化していったのかを読み取った。ワークシート①の年表は650年～900年までを50年刻みで区分しており、その表に「遣唐使の派遣回数」を記入すると、その回数が減少していたことが読み取れる。ここまでの到達はループリックで「基礎レベル」と定めたが、「遣唐使の派遣回数」と「その変化」についてはすべての生徒が読み取れていた。

(2) 仮説を立てて、その仮説の根拠となる資料を調べる (個別学習)：第1～2時

次に、生徒は「遣唐使の派遣回数」が減少した理由を各自で考えた。具体的には、この問いに対する仮説を立てるとともに、その仮説を証明する資料を各自で探した。そしてその資料をもとに、「遣唐使の派遣回数」が減少した理由を文章化した。この単元は4時間で構成されているが、このうち第2時までを使ってこの段階に取り組んだ。また、この段階でワークシート①を提出させ、表4のループリックをもとに授業者が評価した。なお、授業者は事前に、できるだけ資料を多く探すことで自身が主張したいことを補強できるということを生徒に伝えた。

資料の収集方法については、授業のはじめにその例を紹介した。その例として、図書室の書籍や、iPad を用いて CiNii による論文の検索などを紹介した。なお、本校の全生徒は iPad を所持しており、それを用いることができる。そのため、インターネットを用いて資料を検索した生徒が少なくなかった。ここまでの学習は、本単元のループリックでは「応用レベル」と「発展レベル」に区分している。評価する際に、一つの資料をもとに考察できている生徒は「応用レベル」に位置付け、複数の資料をもとに多角的に考察できている生徒は「発展レベル」に位

<平安時代の外交>

9. 図表のp.79③の遣唐使の年表から、以下の年代ごとにおける「遣唐使の派遣回数」を調べて、どのような傾向があるか考えてみよう。

遣唐使の派遣回数	650	700	751	800	850	900
----------	-----	-----	-----	-----	-----	-----

遣唐使派遣回数の傾向：
 9. なぜそのような傾向があるのだろうか？
 10. その理由を証明するためにどのような資料が必要だろうか？

資料添付

○以上のことをまとめて、遣唐使派遣回数の傾向とその理由を記述しよう。

図1 ワークシート①
出典 久賀が作成

置付けた。この段階で生徒の進捗状況に差が見られ始め、書籍やiPadを活用して積極的に調べていくことができている生徒がいる一方で、仮説を立てるところから進まない生徒もいた。後者の生徒については、適宜机間指導をした。結果として、すべての生徒が少なくとも一つは資料を調べてワークシート①に記入できたので、「応用レベル」には到達したと考える。

遣唐使の派遣回数が増えた理由として多くの生徒が挙げたものは、「唐が衰退したから」というものであり、年表や書籍など一つの資料からそれを論じていた。この学習段階を「応用レベル」に位置付けた。一方で、複数の資料をもとに、授業者が想定したよりも掘り下げて学んだ生徒を「発展レベル」に位置付けた。たとえば、生徒の中には、「唐が衰退したこと」に加えて、「その頃 [久賀注：9世紀半ば] に日本で災害があり、遣唐使を派遣するほどの財力的な余裕がなかったから」ということを理由に挙げていた生徒もいた。その生徒は、書籍からその箇所を引用し、さらにインターネットを使って該当する自然災害の年表を調べるなど、複数の資料の情報をもとに論じていた。

(3) グループでプレゼンテーションの準備をする (グループ学習)：第3時

第3時にはグループ別で、第4時に行うプレゼンテーションの準備を行った。プレゼンテーションでは、「遣唐使の派遣回数」が増えた理由を、各自が持ち寄った資料をもとに伝えることを目的とすると伝えた。また、プレゼンテーションは各グループ2分以上3分以内で行い、その時間内に収めることも評価に加えると伝えた。なお、プレゼンテーションの方法はグループごとで決定することとした。パワーポイントを用いるグループと、模造紙を用いるグループ

に分かれた。また、グループのメンバーは授業者が分け、各グループ3～4名で構成した。32名のクラスなので、8グループになった。

このプレゼンテーションの準備では、グループ内の意見交換がまず必要となる。この過程でそれぞれが調べた内容とは異なる意見に触れあうことができ、それぞれの考えを深めたり、改めたりすることができているようだった。また、持ち寄った資料ではプレゼンテーションが不十分なものとなると考えて、この段階で資料を改めて探したグループもあった。生徒たちはプレゼンテーション準備の過程で、それぞれの意見を変容させる機会を得ていた。また、自ら収集した資料について批判的に検討し、場合によってはメンバーの収集した資料の方が仮説を証明する資料としてふさわしいと見做す生徒もいた。

(4) プレゼンテーション (グループ学習)：第4時

第4時にプレゼンテーションを行った。全グループが、2分以上～3分以内でプレゼンテーションを行うことできた。授業者はプレゼンテーションの当日にワークシート② (図2) を配布した。各生徒は、他グループのプレゼンテーションを聞きながら、ワークシート②に新たに分かったことを記入していった。

(5) 事後の振り返り (個別学習)

プレゼンテーション終了後、生徒は、ワークシート②の最後の欄に、「遣唐使の派遣回数」が増えた理由を再度文章化し、提出した。これを、授業者がルーブリックに基づいて評価した。ワークシート②の記述は、最初に提出したワークシート①の記述よりも、複数の資料を背景に論じている生徒が多くなった。

また、プレゼンテーションの準備を通して、

○ () グループの発表 新たにわかったこと
○ () グループの発表 新たにわかったこと
○ () グループの発表 新たにわかったこと
◎自分で調べたことと他のグループの発表などから、遣唐使派遣回数が増減した理由を記述しよう。

図2 ワークシート②
出典 久賀が作成

獲得した知識にも変化が見られた。たとえば、各自が資料を収集した段階（第2時）で、生徒Aは以下のように述べた。

資料① [久賀注：この生徒が調べた唐の年表] から、遣唐使の派遣回数が減少し始めたあたりから、唐内の情勢が不安定になっていることがわかる。また、遣唐使を廃止した13年後に唐が減んでいることがわかる。[中略] このことから、唐の情勢が不安定になってきたことで、唐に行く必要が無くなったということが言える。

このように、遣唐使が停止された理由について、唐の衰退など「国外」要因のみの理解にとどまっていた。このような生徒は少なくなかった。しかし、プレゼンテーション後、先述の生徒Aは以下のようにまとめをした。

日本国内で自然災害が起こったり、唐の国内の情勢が不安定になってきたりもした。[中略] これらの理由が重なり、日本が遣唐使を派遣することによって得られるメリットよりも、デメリットの方が多かったため、減少していった。

このように、日本「国内」で起きた自然災害に

よって遣唐使を派遣することが難しくなったという点にも注目するようになったことがわかる。つまり、この生徒は、個別の活動で獲得した「国外」の理由という知識に加えて、その後の学習を通して「国内」の理由という知識を獲得したのである。そして、その変化はグループ活動やプレゼンテーションの後に起きている。これらの活動は新たな知識を獲得する機会になったということができるだろう。つまり、個別活動やグループ活動で行った「資料の収集」は、技能の獲得にとどまらず、知識の獲得にも影響を与えたといえるだろう。（久賀）

おわりに

以上のように、本稿では、小・中・高等学校の歴史教育を通貫する目標として「調べまどめる技能」に注目し、資料の収集活動を取り入れた高等学校日本史授業を開発してその実践成果を分析した。これによって、高等学校の歴史教育においても、資料の収集活動を取り入れることによって、教師の知識注入に終始しがちな講義から、生徒自身が探究する授業に変えていくことが明らかになった。また、グループ活動やプレゼンテーションといった対話的活動を通して、新たな歴史的事象の知識を獲得し、国内と国外との要因を関連づけて歴史的事象の意味を深く考える生徒が現れた。

資料の収集活動を取り入れた授業実践では、授業者が想定した以上の成果物を作成した生徒が見られたり、他者の意見を聞いて自己の意見を変化させた生徒が見られたりした。資料収集を取り入れた授業では、授業者の意図が散りばめられた従来型の授業とは異なり、生徒たちが自ら社会的な「見方・考え方」を働かせて「資料を収集」して仮説を文章化しなければならない。一つの課題に対して各生徒が仮説を立てて、

その仮説を証明する資料を多様な方法で探し、意見をまとめる。さらに、それを他者の意見と照らし合わせることで、各自の意見を客観視することができる。そのうえで、改めて各自で意見をもつことになる。この学習過程は、まさに「探究」ということができる。「資料の収集」を通じた歴史の授業は、従来の「暗記型」といわれていた歴史教育を変える可能性があると思われる。

一方で、今回の研究にはたくさんの課題が残されている。まず、「自ら考える生徒」の育成についてである。講義形式の授業に比べて、今回の授業は生徒が意欲的に参加したが、なかにはグループのメンバーに頼ったり、授業者の働きかけによって渋々資料の収集をしたりした生徒も見られた。倉持らの指摘する「自ら考える生徒」の育成については、課題を残している。

また、資料の吟味についても課題が残る。今回開発した授業では、収集した資料を批判的に検討する段階まで踏み込めなかった。いわば渡部の指摘する「学問的権威」の内のものにとどまっている。収集した資料を組み合わせるだけでなく、その資料自体を疑う視点を含んだ批判的思考を促すには、まだ改善が必要であろう。これについては、高等学校だけを研究フィールドにするだけでは十分ではない。小・中学校における資料収集の経験や調べまとめる技能に関する学習を見直し、高等学校での学習にどのように接続できるか考えていく必要がある。

さらに、授業時間にも課題が残る。本稿で見たような学習をすべての単元で行うことは現実的ではない。平成30年告示の学習指導要領でもその点については触れられており、「カリキュラム・マネジメント」を行うことが不可欠とされている。従来の教え込みの授業と比べて、「資料

の収集」を行う授業は授業時間数を費やしてしまう。また、いわゆる一過性の「投げ込み教材」に終わってしまうことも危惧される。そのような事態を避けるためには、「日本史探究」という科目全体を通じた指導計画を綿密に立てることが重要となるだろう。

最後に、資料収集と対話的活動との相関解明に迫れなかったことも課題である。生徒たちは、主体的に資料を収集する経験をしたからこそ、他者の資料や意見の貴重さを理解し、新しい知識として獲得しようとしたのではないか。資料収集を通じた主体的学びとグループ活動などの対話的学び、自分で得た知識と他者から得た知識とをつなぐ深い学びが、具体的にどう絡み合ったか。いずれも平成29・30年告示の学習指導要領に基づくこれからの歴史教育のあり方を考える上で重要な課題である。これらについては次回以降の課題としたい。（久賀・白石）

注

- 1) 倉持重男(2018)「新学習指導要領で中学歴史の授業はどうなる? どうする?」『歴史地理教育』876号、55頁。
- 2) 渡部竜也(2019)『Doing History: 歴史で私たちは何ができるか?』清水書院、32頁。
- 3) 児玉祥一(2015)「学習指導要領地理歴史科日本史Bにおける『歴史と資料』の意義—現行教科書における『歴史と資料』の扱いを通して—」『同志社大学教職課程年報』4号、5頁。
- 4) 加藤公明・榎澤和夫・若杉温編(2019)『考える歴史の授業 上—前近代の日本と世界の歴史を考えよう』地歴社、3頁。
- 5) 米山宏史(2018)「『歴史総合』—その批判的検討と授業づくりを考える」『歴史地理教育』881号、15頁。
- 6) 文部科学省編『平成29年告示 小学校学習指導要領解説 社会編』21頁。
- 7) 文部科学省編『平成29年告示 中学校学習指導要領解説 社会編』84頁。
- 8) 文部科学省編『平成30年告示 高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』194頁。
- 9) 同上。